Commission de l'Évaluation

DU CONSEIL DES COLLÈGES

RAPPORT 1985-1986 SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉVALUATION EN ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

LES POLITIQUES INSTITUTIONNELLES D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

L'évaluation est loin d'être un thème nouveau pour les institutions collégiales. Toutefois, 1985 représente une année décisive; depuis le 1er juillet, chacun des collèges est obligé d'adopter et d'appliquer une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. C'est par cet instrument, retenu par le législateur, et prescrit dans le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, que les collèges doivent montrer publiquement, pour la première fois de leur histoire, comment ils entendent garantir et améliorer les apprentissages. La politique permet ainsi aux établissements collégiaux de répondre à un certain nombre d'interrogations, particulièrement sur la qualité de l'évaluation des apprentissages, mais aussi sur la valeur même de l'enseignement collégial et sur ce qui la sanctionne: le diplôme.

Par le présent rapport, la Commission de l'évaluation entend rendre compte des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages que le législateur lui donne pour mandat d'examiner. On y prendra connaissance des résultats de l'examen des politiques des différents collèges, politiques qui, une fois mises en oeuvre, devraient assurer la qualité de l'évaluation des apprentissages, et constitueront un outil de développement pour l'institution.

Ensuite, seront dégagées les grandes tendances de l'ensemble des politiques examinées. Ces tendances en indiquent les points forts mais aussi les faiblesses. La Commission soulignera à la fin quelques enjeux fondamentaux à propos de l'importance, pour tous, des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages, de leur mise en oeuvre et, de façon plus large, de la poursuite du développement des politiques d'évaluation.

BILAN DES POLITIQUES INSTITUTIONNELLES D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

À la suite de l'adoption du *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, la Commission de l'évaluation a défini les éléments que devait contenir une politique et les critères permettant d'en évaluer la pertinence, la cohérence et la clarté. Une politique est définie comme l'outil qui permet à une institution d'orienter, d'encadrer et de soutenir un secteur ou l'ensemble de ses activités par un document. Elle établit les objectifs poursuivis par le collège dans le champ visé, les principes et les valeurs qui orientent les actions, les rôles et les responsabilités de toutes les instances concernées, les moyens retenus pour atteindre les objectifs, notamment les ressources et les règles assurant la mise en application de la politique, et enfin le mode de révision (1).

L'examen fait par la Commission n'avait aucunement pour but d'évaluer les collèges, mais plutôt les textes soumis de leur politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages, afin qu'ils répondent aux exigences de qualité de l'enseignement collégial.

Suite à cet examen, la Commission a fait parvenir à chacun des collèges concernés un rapport qui indiquait à l'institution, selon le cas, qu'elle s'était dotée d'une «politique qui satisfaisait aux exigences de la loi», en ce sens qu'elle a atteint les exigences de base, ou au contraire qu'elle présentait des lacunes sérieuses.

Suivaient, alors, quelques commentaires susceptibles d'aider le collège à préciser son document, ou au besoin à le compléter. Lorsque d'importantes lacunes étaient remarquées dans les politiques soit à propos des objectifs, de la conception de l'évaluation, des droits et des responsabilités de chacune des instances, ou en regard des règles d'application, la Commission proposait une rencontre pour chacun des collèges concernés. Ceux-ci avaient alors la possibilité de travailler à nouveau leur texte; faute de le reprendre, la politique soumise aurait été déclarée insatisfaisante.

(1) Commission de l'évaluation. *L'examen des politiques institutionnelles d'évaluation et de leur mise en oeuvre: le cadre d'analyse de la Commission de l'évaluation*. Juin 1984, 22 pages.

Le bilan

Les tableaux suivants regroupent les établissements d'enseignement collégial dont la politique est jugée satisfaisante par la Commission de l'évaluation, ceux qui ont soumis un projet de politique, et finalement ceux qui n'ont encore soumis ni politique, ni projet au 14 février 1986. La catégorie des établissements qui ont soumis un projet de politique comprend deux groupes: ceux qui ont fait parvenir un document sous l'appellation «projet», préférant ainsi poser ce jalon avant de soumettre un texte final, et ceux qui, suite à des lacunes majeures relevées par la Commission dans leur document, ont préféré le reconsidérer et se sont engagés formellement à déposer prochainement un nouveau texte de politique; ce qui explique que nous n'ayons pas de catégorie intitulée «politiques jugées non satisfaisantes». Pour l'un et l'autre de ces cas, la Commission a adressé des commentaires aux institutions concernées.

LISTE DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL DONT LA POLITIQUE EST JUGÉE SATISFAISANTE (TOTAL: 36) (*)

Établissements publics

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Cégep Ahuntsic
Collège régional Champlain (Campus Saint-Lambert)
Cégep de Bois-de-Boulogne
Cégep de Chicoutimi
Cégep de Drummondville
Cégep Édouard-Montpetit
Cégep de Hauterive
Cégep de Jonquière

Établissements privés

Collège André-Grasset
École Supérieure de Musique de Nicolet
Collège Lafléche
Collège de l'Assomption
Collège Mérici
Collège de Secrétariat Notre-Dame
Campus Notre-Dame-de-Foy
Collège O'Sullivan (Montréal)
Petit Séminaire de Québec

LISTE DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL DONT LA POLITIQUE EST JUGÉE SATISFAISANTE (TOTAL: 36) (*) (suite)

Cégep de La Pocatière
Cégep de Maisonneuve
Cégep Montmorency
Cégep de la Région de l'Amiante
Cégep de Rivière-du-Loup
Cégep de Saint-Félicien
Cégep de Sainte-Foy
Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu
Cégep de Saint-Jérôme
Cégep de Saint-Laurent
Cégep de Sept-Iles
Cégep de Shawinigan
Cégep de Trois-Rivières
Cégep de Valleyfield
Cégep du Vieux-Montréal

Total: 24

Séminaire Saint-Augustin
Institut Teccart Inc.
École de musique Vincent-d'Indy

Total: 12

* Quatre de ces établissements ont une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages qui a été examinée avant l'adoption du *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* et avant la publication du *Cadre d'analyse* de la Commission de l'évaluation. La Commission examinera les nouveaux textes de politique que ces collèges se donneront suite à la révision qu'ils feront.

LISTE DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL QUI ONT SOUMIS UN PROJET DE POLITIQUE (TOTAL: 18)

Établissements publics

Cégep André-Laurendeau
Collège régional Champlain (Campus Lennoxville)
Collège régional Champlain (Campus Saint-Lawrence)
Collège Dawson
Cégep François-Xavier Garneau
Cégep de Granby
Collège John Abbott
Cégep de Lévis-Lauzon
Cégep de Limoilou
Cégep de Rosemont
Cégep de Saint-Hyacinthe
Cégep de Sherbrooke
Cégep de Victoriaville

Total: 13

Établissements privés

Collège d'Affaires Ellis Inc.
Collège Jean-de-Brébeuf
Collège Lévis
Collège Marianopolis
Collège Marie-Victorin

Total: 5

LISTE DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL QUI N'ONT ENCORE SOUMIS NI POLITIQUE NI PROJET AU 14 FÉVRIER 1986 (TOTAL: 15)

Établissements publics

Cégep d'Alma
Cégep de la Gaspésie
Cégep de Joliette
Cégep Lionel-Groulx
Cégep de Matane
Cégep de l'Outaouais
Cégep de Rimouski
Cégep de Sorel-Tracy
Collège Vanier

Total: 9

Établissements privés

Collège Bart
Collège Français
Collège Lasalle
Séminaire de Saint-Georges
Collège Saint-Jean-Vianney
Séminaire de Sherbrooke

Total: 6

Ces tableaux indiquent que la moitié des établissements d'enseignement collégial publics ou privés ont une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages qui est jugée satisfaisante, ce qui couvre 51% de la population étudiante du secteur public et 37% de celle du secteur privé. Cependant, la Commission de l'évaluation s'étonne que neuf collèges publics (sur 46) et six collèges privés (sur 23) n'aient pas encore soumis, au 14 février 1986, ni politique, ni projet. *

Les institutions réparties dans les tableaux précédents ne sont pas les seules à offrir une formation collégiale. À celles-ci s'ajoutent vingt-deux écoles privées non directement subventionnées par l'État. Seule l'une d'elle a informé la Commission qu'elle s'est dotée d'une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. La Commission souligne le fait que le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* n'oblige pas ces établissements à s'en doter. Pourtant, le Ministre décerne, par l'intermédiaire de certaines d'entre elles, des certificats d'études collégiales (C.E.C.). De plus, les attestations d'études collégiales (A.E.C.) que décernent ces écoles sanctionnent soit des programmes soumis à l'approbation du Ministre – et inscrits dans les *Cahiers de l'enseignement collégial* – soit des cours d'établissements reconnus par lui. En outre, ces écoles inscrivent les résultats scolaires sur le bulletin cumulatif uniforme. La liste de ces vingt-deux écoles est la suivante:

- Académie Centennale Inc.
- Association de l'immeuble du Québec
- Collège Inter Dec
- Collège d'informatique du Canada Ltée
- Collège informatique appliquée du Saint-Laurent
- Collège technique de Montréal Inc.
- École Beth Jacob
- École d'informatique Marsan Inc.
- École de photographie Marsan
- École supérieure de danse du Québec
- Eye-tec computer
- Formatrad
- Formatronique
- Institut canadien des valeurs mobilières
- Institut Control data
- Institut d'informatique de Québec Inc.
- Institut informatique appliquée du Canada
- Institut informatique appliquée de l'Outaouais
- Institut informatique bureautique
- Institut supérieur d'électronique
- Instituts Herzing de Montréal Inc. (Les)
- Studio Salette enr.

En outre la Commission effectue des contacts avec les établissements publics qui décernent un diplôme d'études collégiales mais qui ne sont pas des corporations constituées en vertu de la loi des cégeps, tels l'Institut de technologie agricole et alimentaire de Saint-Hyacinthe, l'Institut de technologie agricole de La Pocatière, l'Institut de tourisme et d'hôtellerie et les conservatoires de musique afin qu'ils se dotent eux aussi d'une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages.

La Commission de l'évaluation soumettra des recommandations au Conseil des collèges sur cette question des écoles privées non subventionnées et sur celle des établissements publics non constitués en vertu de la loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel.

* Quatre collèges ne sont pas compris dans ces tableaux: deux d'entre eux relèvent d'un régime pédagogique européen, et deux collèges privés ont été ajoutés à la liste de la Commission plus tardivement.

Les tendances significatives des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages

L'analyse faite ici porte strictement sur les textes des politiques examinés par la Commission de l'évaluation.

Objectifs et orientations des politiques

L'option retenue par le législateur, de laisser aux collèges la responsabilité de gérer l'évaluation par politique, implique que chacun d'eux se donne explicitement des objectifs et des orientations.

L'analyse des politiques laisse entrevoir quatre objectifs fortement partagés par l'ensemble des collèges:

- assurer la qualité de l'évaluation des apprentissages, de manière à ce que le diplôme d'État reflète réellement l'atteinte des objectifs des programmes;
- informer les différentes instances collégiales et l'ensemble de la société des pratiques du collège en matière d'évaluation des apprentissages;
- préciser les droits et les responsabilités de chacun des agents concernés par le processus de l'évaluation;
- assurer la cohérence des pratiques d'évaluation à l'intérieur du collège, en fournissant un guide à toutes les parties concernées.

À ces objectifs généraux, quelques collèges ajoutent des objectifs spécifiques:

- fournir aux intervenants les outils et les moyens d'améliorer la qualité de leurs interventions pédagogiques;
- identifier les conditions, les règles et les procédures susceptibles de favoriser la qualité de l'évaluation sommative et celle de l'évaluation formative;
- faciliter l'élaboration des politiques départementales d'évaluation des apprentissages.

Cependant, plusieurs collèges présentent leurs objectifs en des termes très larges, ce qui amène la Commission à s'interroger sur la manière dont ces collèges en vérifieront l'atteinte.

Dans l'ensemble, les textes font état d'orientations et de principes qui accompagnent les objectifs de la politique. Pour les collèges, l'évaluation doit porter sur l'atteinte des objectifs généraux, par rapport à un plan-cadre, ce qui nécessite une formulation claire des dits objectifs d'apprentissage. Les collèges insistent sur le fait que le processus même de l'évaluation nécessite un support à l'apprentissage de même qu'une obligation de concilier les deux dimensions, sommative et formative, de l'évaluation. En vertu du principe d'équité, les collèges cherchent à minimiser l'arbitraire ou les jugements subjectifs.

L'évaluation doit s'effectuer, selon les collèges, dans une perspective continue, ce qui signifie qu'elle s'exerce tout au long des activités d'apprentissage. Ils reconnaissent le principe de la diversité des modèles et des stratégies d'enseignement et d'évaluation afin de répondre plus adéquatement aux besoins variés des objectifs et des contenus de cours. En outre, pour bon nombre de collèges, la formation fondamentale est objet d'évaluation.

Cette conception de l'évaluation sera explicitée dans les parties suivantes du rapport: une évaluation de qualité, les droits et les responsabilités des groupes concernés, la recherche d'un consensus et la formation fondamentale.

Une évaluation de qualité: sommative et formative

Il existe dans les collèges beaucoup de pratiques d'évaluation. L'élément nouveau n'est pas nécessairement pour eux de faire une évaluation de qualité, mais bien d'établir une politique qui en garantit mieux la validité et la cohérence.

La grande majorité des collèges se montrent soucieux de fournir cette garantie pour des fins de promotion ou de certification. Pour ce faire, ils mettent l'accent sur la dimension sommative de l'évaluation.

Pour les collèges, assurer une évaluation sommative c'est avant tout être capable de vérifier l'atteinte d'objectifs généraux et spécifiques rattachés à un cours ou à un programme, mais dans le cadre plus large des objectifs de formation fondamentale. Les politiques établissent que ces objectifs doivent être diffusés dans les plans de cours, de manière à ce qu'ainsi la collectivité étudiante connaisse l'assise sur laquelle reposera l'évaluation. Ces plans de cours mentionnent aussi la fréquence et la forme de l'évaluation sommative, la répartition des notes, les échéances, et dans plusieurs cas, les règles concernant la langue d'enseignement. En outre, plusieurs politiques soulignent qu'une attention particulière doit être apportée à la rigueur des instruments utilisés afin d'obtenir des résultats fiables et valides. Dans plusieurs collèges, des modalités sont prévues pour assurer une évaluation équitable, notamment lorsque plusieurs enseignants donnent le même cours, ils doivent s'entendre sur des exigences communes.

La majorité des collèges ont fait le choix d'ajouter, à leurs exigences sur la notation, une dimension formative à l'évaluation. Celle-ci est avant tout orientée vers une aide pédagogique continue et immédiate aux étudiants tout au long du processus d'apprentissage. Les collèges considèrent donc conjointement ces deux dimensions de l'évaluation, sommative et formative. Plusieurs d'entre eux incluent l'évaluation formative dans leurs objectifs et leurs orientations. En outre, ils accordent à l'étudiant et l'étudiante le droit à cette forme d'évaluation et ils établissent la responsabilité correspondante au corps enseignant.

Toutefois, la Commission remarque que cette intention largement répandue de favoriser l'évaluation formative n'est traduite que partiellement dans des mécanismes précis pour la soutenir, comparativement à l'évaluation sommative qui l'est davantage. Cela a d'ailleurs conduit la Commission à suggérer, pour l'ensemble des collèges, de poursuivre plus avant le développement de l'évaluation formative en vue de soutenir l'apprentissage.

Dans cette perspective de l'évaluation formative, les collèges misent avant tout sur l'information, laquelle permet de suggérer des moyens aux étudiants afin qu'ils puissent assurer la maîtrise de leur apprentissage. L'information provient surtout de l'annotation des travaux et examens. Entre autres, elle permet à la population étudiante d'interpréter correctement l'évaluation, de prendre conscience des erreurs, et de reprendre un apprentissage le cas échéant. À cette fin, un certain nombre de collèges spécifient un délai, à l'enseignant, pour remettre le corrigé, ce qui peut entraîner un réajustement rapide de la part de l'étudiant, surtout si ce délai est court. L'évaluation formative peut provenir aussi d'explications correctives présentées en classe lors d'un retour, sur les examens ou sur les travaux.

Par ailleurs, le soutien pédagogique qu'offrent certains collèges peut être donné lors d'une rencontre individuelle entre l'étudiant et l'enseignant, comme il peut provenir d'activités de récupération. Quelques collèges s'engagent aussi à favoriser une collaboration entre les professeurs, l'assemblée départementale et les conseillers pédagogiques pour aider les étudiants en difficulté.

Dans plusieurs collèges, comme support à l'enseignant et afin de garantir la qualité de l'évaluation, tant sommative que formative, des moyens comme des cours de perfectionnement, des ressources humaines, financières et bibliographiques sont mis à la disposition du personnel enseignant. Dans des cas spécifiques, des journées pédagogiques sont consacrées aux abandons de cours et aux étudiants en difficulté.

La Commission remarque que l'évaluation formative, telle qu'elle est présentée dans les politiques reçues, s'adresse avant tout à l'effectif étudiant en difficulté d'apprentissage, et non pas à la population entière. L'information transmise à ceux-ci est décrite dans les politiques de la grande majorité des collèges, comme devant indiquer leurs «faiblesses» et leurs «lacunes»; la mention des progrès et des points forts est beaucoup moins explicitement intégrée à cette notion de l'évaluation formative.

Cette tendance des collèges à rechercher un équilibre entre la dimension sommative et la dimension formative reste à développer. Accroître et préciser davantage les moyens pour garantir l'évaluation formative renforcerait le support à la population étudiante et favoriserait du même coup le développement de l'évaluation des apprentissages en enseignement collégial.

L'établissement des droits et des responsabilités de chacun des groupes concernés par l'évaluation des apprentissages

Déjà des documents, tels les *Dispositions constituant les conventions collectives* et les *Cahiers de gestion de la D.G.E.C.*, établissent des droits et des responsabilités pour plusieurs composantes de l'enseignement collégial. Les politiques institutionnelles les ont précisés pour les intervenants en matière d'évaluation des apprentissages, ceci, en maintenant un équilibre entre les instances décisionnelles et en garantissant aux professionnels de l'enseignement la marge requise d'autonomie. L'adoption de ces politiques a aussi souvent été l'occasion de définir certains droits et devoirs des membres de la communauté étudiante.

Dans le partage des responsabilités, la grande majorité des collèges se sont appuyés sur la structure à trois paliers qui existait déjà: les enseignants, les départements et la direction des services pédagogiques. Pour plusieurs d'entre eux, les tâches se répartissent de la façon suivante.

L'enseignant est responsable de l'évaluation des apprentissages de ses étudiants dans le cadre de la politique institutionnelle et des règles propres à son département. Il lui revient de préciser et de consigner à l'intérieur du plan de cours les objectifs sur lesquels repose l'évaluation. De plus, il élabore le contenu du cours, détermine les exigences de la participation, les modes et les modalités de l'évaluation et présente une médiagraphie. L'assemblée départementale coordonne les cours et les programmes qui lui sont confiés; elle s'assure alors que les pratiques d'évaluation de son secteur d'activités sont conformes à la politique institutionnelle, comme elle s'assure aussi d'une concertation sur les contenus de

cours, les objectifs et les modes d'évaluation. Pour sa part, la direction des services pédagogiques veille à l'application de la politique et à l'approbation des plans de cours. Elle fournit aussi les ressources nécessaires à l'application de la politique et les services d'encadrement pour la collectivité étudiante. Elle peut organiser, pour les agents, des activités de perfectionnement en matière d'évaluation.

Un certain nombre de collèges font un partage différent des responsabilités. Ce ne sont pas tous les établissements qui invitent les départements à se doter d'une politique départementale, bien que chez d'autres les départements assument une large part des responsabilités en matière d'évaluation. Dans ces derniers cas, les départements voient à ce que les plans de cours, dont ils sont responsables, soient rédigés selon les normes qu'ils déterminent. La direction des services pédagogiques conservera alors un droit de regard sur les plans de cours, sur les modes d'évaluation et sur les politiques départementales.

En outre, les collèges utilisent particulièrement les politiques pour asseoir les droits et les devoirs des étudiants et étudiantes en matière d'évaluation. Quelques-uns qualifient leur document de «véritable charte des droits et des obligations des étudiants». Les droits les plus répandus sont: le droit à une évaluation de qualité, juste et équitable, le droit à l'information sur l'évaluation et le droit à la révision de notes. Quelques politiques mentionnent le devoir du collège de tenir confidentiel le dossier scolaire et le droit de l'étudiant de discuter certains éléments du plan de cours. Au-delà de ces différences, il faut retenir que les collèges insistent, de façon générale, sur leur volonté d'informer la population étudiante, surtout par l'intermédiaire du plan de cours, de l'ensemble du processus d'évaluation, du choix des critères d'évaluation jusqu'à la procédure de révision de notes, en passant, pour plusieurs collèges, par un mécanisme de rétroaction qui les renseigne sur leurs progrès et leurs difficultés. Les collèges décrivent moins les responsabilités des étudiants, sinon qu'ils doivent se prêter aux modes d'évaluation. Quelques collèges ajoutent qu'ils participent à la mise en application de la politique en voyant à ce que celle-ci soit respectée par toutes les instances concernées.

Les politiques institutionnelles permettent ainsi de dégager des droits et des responsabilités pour toutes les instances d'un collège concernées par l'évaluation, ce qui, ajouté aux objectifs des dites politiques et au plan-cadre des *Cahiers de l'enseignement collégial* concourt à garantir l'universalité des diplômes. Ce partage des responsabilités témoigne en général d'une grande souplesse. L'équilibre obtenu entre la direction, les départements, et les enseignants, laisse place à l'intérieur du département à une gestion entre pairs qui accorde une marge d'initiative à chacun d'eux. Ce modèle permet aussi une diversité des pratiques de l'évaluation à l'intérieur de l'institution.

La complexité du savoir exige, selon plusieurs collèges, une diversité des modèles d'enseignement et d'évaluation. Les apprentissages, en enseignement collégial, se rapportent à des connaissances diversifiées et en continuel développement; conséquemment, la standardisation des modes d'évaluation n'est pas souhaitable et d'ailleurs peu possible.

Il faut mentionner que la commission pédagogique, dans les collèges où elle existe, a souvent joué un rôle important dans l'élaboration des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages. Elle aura dirigé les consultations sur celles-ci, les aura élaborées dans certains cas, ou en aura recommandé le texte au Conseil d'administration. Toutefois peu de collèges lui donnent un rôle dans la mise en oeuvre, sauf celui de soumettre des recommandations susceptibles d'améliorer la politique.

La recherche d'un consensus à l'intérieur du collège

Plusieurs collèges font mention de leur démarche d'élaboration des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages, en soulignant un élément d'importance: la recherche d'un consensus entre les divers agents concernés par l'évaluation.

Pour élaborer les politiques, les collèges ont mis en place une série de mécanismes de concertation et de consultation: exploration des pratiques d'évaluation auprès de tous les groupes concernés, et surtout auprès du corps enseignant et des départements, création d'un comité ad hoc, entrevues collectives, questionnaires, échanges lors d'une journée pédagogique, débats à la commission pédagogique puis adoption par le Conseil d'administration. L'ensemble de ce processus, étalé souvent sur une année entière, avait pour but de favoriser une politique qui soit réellement institutionnelle.

Non seulement la recherche d'une entente a eu pour effet de respecter la pluralité des pratiques, mais là où des débats ont eu lieu, elle a permis à la collectivité étudiante, à la communauté enseignante et à des départements, de se rencontrer, de discuter de l'évaluation et de prendre position.

Des résistances à l'égard des politiques et même de l'évaluation en tant que telle, avaient précédemment été remarquées dans les collèges par la Commission de l'évaluation. L'obligation légale de juillet 1985 a créé un processus qui a conduit plusieurs collèges à élaborer une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages et c'est par une large participation que fut élaborée cette charte commune. Il s'agit là d'un modèle qui fait, dans la plupart des cas, l'objet d'une entente plutôt que d'une imposition et qui respecte l'équilibre entre les différentes composantes de l'institution.

La formation fondamentale et la qualité de la langue

Dans leur politique, la grande majorité des collèges affirment la volonté d'accorder une place importante à la formation fondamentale. Ils la définissent par des apprentissages reliés à la langue, aux méthodes de travail, ainsi qu'aux attitudes critique, rationnelle, scientifique et créatrice.

Bien que ces apprentissages composant la formation fondamentale sont difficilement mesurables, ils «doivent être, selon les collèges, des objectifs d'évaluation constante quels que soient les cours et quel que soit le programme». Une plus grande systématisation des pratiques d'évaluation, telle que suscitée par l'élaboration des politiques, n'a donc pas pour effet d'éliminer la préoccupation pour la formation fondamentale.

Néanmoins, la qualité de la langue d'enseignement demeure le seul élément de la formation fondamentale qui soit concrétisé dans des règles, tant pour les collèges francophones que pour les collèges anglophones.

Exceptionnellement, certains d'entre eux ont même développé une politique institutionnelle de la langue. Dans plusieurs établissements, l'effectif enseignant de tous les départements, peu importe la discipline enseignée, doit tenir compte de la qualité de la langue en ce qui touche l'orthographe, la morphologie et la syntaxe. Des pénalités sont souvent prévues, à cet égard, dans la pondération des travaux. Par ailleurs, quelques collèges offrent une aide aux étudiants qui éprouvent des difficultés dans la maîtrise de la langue d'enseignement, notamment par des cours d'appoint ou de récupération, par des ateliers et par le tutorat.

Les collèges traitent donc du problème de la qualité de la langue dans leur politique et ils y élaborent des solutions qui s'appliquent à l'ensemble du collège. La réponse tient, pour eux, dans des exigences pour l'ensemble des cours et dans la mise sur pied de services d'aide aux étudiants.

L'ampleur des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages

Parmi l'ensemble des formes d'apprentissages préconisées par les collèges, les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages portent avant tout sur l'enseignement régulier. Ce n'est qu'exceptionnellement que la politique couvre explicitement tous les cours offerts par le collège qui font l'objet d'une reconnaissance officielle du Ministre. Elles abordent peu l'éducation des adultes et la reconnaissance des acquis extrascolaires.

Malgré la forte proportion d'adultes fréquentant les institutions collégiales, seulement quelques collèges spécifient comment leur politique s'applique à l'éducation des adultes. Les activités d'apprentissage offertes à ces derniers, et pour lesquelles il n'existe pas de département dans le collège, ainsi que celles de la formation sur mesure ne paraissent aucunement couvertes. Les collèges qui le font ne l'aborderont que pour les activités issues de programmes qu'ils donnent aussi aux jeunes. Néanmoins, quelques institutions annoncent dans leur texte une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages qui touche exclusivement les adultes.

En outre, même si la reconnaissance des acquis permet une meilleure accessibilité aux études collégiales, peu de collèges abordent ce thème dans leur politique. Pour une partie de ces collèges, la reconnaissance des acquis paraît être en voie d'implantation; quelques-uns annoncent, à l'intérieur de leur document, une politique en ce sens.

Le mécanisme de révision des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages

Considérer les politiques comme étant un outil de développement oblige les collèges à s'interroger périodiquement sur l'atteinte des objectifs déclarés. La procédure que se proposent de suivre les collèges témoigne souvent de leur volonté de maintenir le consensus sur lequel repose la politique; notamment, par la consultation du corps enseignant, par l'intermédiaire des départements. Néanmoins, la Commission remarque que plusieurs collèges ne mentionnent aucun mécanisme de révision, alors que d'autres proposent une procédure d'amendement plutôt qu'un mécanisme statutaire et périodique. Rares sont ceux qui établissent les grandes lignes du bilan qui devrait précéder la révision de la politique. En outre, la Commission s'inquiète du fait que très peu de collèges font porter nommément la révision sur l'atteinte des objectifs de la dite politique.

Conclusion du bilan

Les collèges qui se sont donnés une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages ont franchi un nouveau pas pour garantir l'évaluation des apprentissages. Le modèle qui se dégage des politiques et qui tend à se développer dans la plupart des collèges répond à la spécificité de l'enseignement collégial comme à la spécificité de chacun des établissements. D'une part, il respecte l'autonomie des collèges et celle de leurs composantes en matière d'évaluation des apprentissages, d'autre part, il permet d'assurer l'État et le public de la qualité des apprentissages, et de la

développer. En fait, la plupart des politiques prennent racines dans un consensus des parties décisionnelles concernées et elles font ainsi figures de chartes. Elles offrent des garanties d'une évaluation sommative, à laquelle se joint une évaluation formative. Elles respectent de plus les droits et les responsabilités des groupes concernés par l'évaluation et elles insistent pour que soit prise en compte la formation fondamentale, avec un accent particulier sur la qualité de la langue d'enseignement.

La Commission souligne toutefois qu'un certain nombre d'institutions collégiales n'ont pas encore répondu à l'obligation légale de se doter d'une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages.

LES ENJEUX

L'importance, pour tous, d'une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages

Jusqu'à maintenant, vingt-quatre établissements publics et douze établissements privés se sont dotés d'une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages, ce qui constitue un pas important. À ces chiffres, s'ajoutent dix- huit établissements pour lesquels un projet de politique a été acheminé à la Commission de l'évaluation. Actuellement, l'ensemble des politiques couvre 51% de la population étudiante du secteur public et 37% de celle du secteur privé; ces pourcentages n'incluent pas les personnes inscrites à l'enseignement aux adultes.

Malgré ce résultat, il faut remarquer que le cinquième des établissements publics ou privés subventionnés n'a pas répondu à l'obligation légale de se doter d'une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. À cette proportion s'ajoute la presque totalité des écoles privées non subventionnées; la position de la Commission sur ce cas a déjà été émise plus haut. Plusieurs institutions ne se sont donc pas encore engagées formellement à garantir l'universalité des diplômes, ce qui pose problème pour tout le réseau collégial. En effet, l'existence d'un bulletin cumulatif uniforme amène des collèges à reconnaître, sur ce bulletin, les notes accordées par d'autres établissements qui ne se sont pas encore donné de moyens connus et reconnus en matière d'évaluation des apprentissages.

Il est important que tout établissement qui octroie des unités dans le bulletin cumulatif uniforme réponde aux exigences de l'enseignement collégial et qu'il trouve, de ce fait, un moyen pour en rendre compte à ses commettants.

La mise en oeuvre

Le texte des politiques, même s'il représente une étape nécessaire et essentielle, ne garantit rien en lui-même. C'est mises en oeuvre que les politiques assurent la qualité de l'évaluation des apprentissages et qu'elles servent d'outils de développement.

La diffusion des textes auprès des collectivités étudiante et enseignante, comme auprès du milieu, est indispensable pour rendre possible la mise en oeuvre. À ce propos, la Commission demande que toutes les personnes concernées soient informées de l'ensemble de la politique.

Pour beaucoup de collèges, une seconde étape suit l'élaboration des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages. La mise en oeuvre sera atteinte, pour eux, par le développement de politiques départementales. Celles-ci donnent un rôle clé à l'assemblée départementale pour réaliser les objectifs de la politique institutionnelle, en tenant compte de la diversité des situations pédagogiques et des modes d'évaluation qui s'y rattachent. Elles établissent des normes collectives qui respectent la marge d'initiative nécessaire aux professionnels de l'enseignement.

La mise en oeuvre des politiques sera grandement facilitée par le consensus dont la majorité de celles-ci font l'objet, et qui reflète la situation et les orientations partagées par l'ensemble des composantes du collège en matière d'évaluation des apprentissages. Le souci de la Commission pour la recherche d'un consensus n'est pas seulement une question de valeur, mais aussi une question de réalisme car les politiques pourront être d'autant plus opérationnelles que leurs prémisses auront fait l'objet d'une entente au sein de l'institution.

La disponibilité de ressources pour le corps enseignant et la possibilité de perfectionnement en matière d'évaluation sont elles aussi des éléments propices à la mise en oeuvre. C'est souvent par ces moyens que le collège pourra assurer un meilleur encadrement et qu'il développera des formules d'aide aux étudiants.

La mise en oeuvre des politiques est susceptible d'entraîner plusieurs changements. L'insistance des collèges sur l'évaluation sommative témoigne de leur préoccupation de répondre aux attentes du milieu quant aux exigences envers l'enseignement collégial. Le développement de l'évaluation formative entraînera, pour sa part, des changements dans les modes d'enseignement par le support qu'elle apporte à l'étudiant, ce qui devrait permettre à un certain nombre de poursuivre leur cheminement scolaire et d'obtenir un diplôme de qualité plutôt que d'être éliminé du système. Les politiques permettent à l'évaluation de mieux s'intégrer au processus d'enseignement, d'évaluer les apprentissages à partir d'objectifs fixés préalablement, ainsi que de planifier et l'évaluation, et l'enseignement.

Les textes des politiques ne sont pas adoptés à jamais. Leur révision régulière est l'occasion, pour chaque collège, de vérifier l'atteinte des objectifs, d'ajuster certains de leurs éléments et surtout de se questionner sur la garantie et le développement de la qualité de l'évaluation des apprentissages. C'est en ce sens que la Commission de l'évaluation suggère aux institutions d'établir un bilan préalable de la politique, afin de fournir de meilleures assises à cette révision.

La poursuite du développement des politiques institutionnelles

Les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages ne sont pas un outil magique, et ne peuvent pas, à elles seules, garantir et développer la qualité de l'ensemble de la formation offerte en enseignement collégial. On ne peut se soucier de l'évaluation des apprentissages sans prendre en compte les conditions qui les entourent. Si le seul champ couvert par les politiques était celui des apprentissages, tout le poids de la garantie de la qualité de la formation collégiale reposerait sur les étudiants, dont l'activité serait alors le seul élément évalué dans les établissements. On doit s'assurer que les autres facteurs déterminants de l'apprentissage répondent à des exigences de qualité équivalentes.

C'est pourquoi, il est de première importance que chacun des collèges puisse se donner des politiques institutionnelles d'évaluation des programmes, des personnels, de l'enseignement et des services qui sont rattachées à ce dernier. Ces quatre champs ne peuvent être considérés accessoires; ils entretiennent une relation dynamique avec celui des apprentissages.

Investir l'ensemble de ces champs accroîtrait de manière significative l'efficacité des politiques. Un certain nombre de collèges esquissent déjà quelques liens avec les autres champs, à l'intérieur de leur politique.

Fonder l'évaluation des apprentissages sur des objectifs concourt à une planification commune des apprentissages et de l'enseignement. Les services d'aide au personnel enseignant, ou les possibilités de perfectionnement, peuvent établir des liens entre les services, l'enseignement et les apprentissages. Par ailleurs, l'évaluation des apprentissages, par les feedbacks qu'elle entraîne, invite les professeurs à s'interroger sur leur enseignement, et les assemblées départementales à se questionner et à proposer des modifications à apporter aux services, aux ressources, à la politique et même aux programmes.

De plus, dans certaines politiques, on mentionne explicitement une volonté de cueillette d'informations auprès des employeurs, des universités, ou des étudiants diplômés, ce qui peut contribuer à l'évaluation des programmes.

Les liens que l'on entrevoit dans les politiques entre l'évaluation des apprentissages, des services, des programmes et des personnels ne sont souvent que des ébauches. Cependant, ils montrent concrètement que des relations sont nécessaires entre ces champs, pour garantir et améliorer la qualité de la formation collégiale.

La Commission de l'évaluation rappelle ici sa position, entérinée par le Conseil des collèges, telle que celui-ci l'adressait au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie, dans un avis, en janvier 1985. Ils considèrent: «... nécessaire d'étendre le champ d'application des politiques institutionnelles d'évaluation à toutes les dimensions importantes de la vie collégiale et d'en arriver ainsi à une politique d'ensemble en matière d'évaluation» (1). Car, ajoutent-ils: «toutes les composantes de l'évaluation de l'institution sont liées et ce n'est qu'à cette condition qu'elles prennent un sens par rapport aux objectifs éducatifs poursuivis par l'institution» (2).

CONCLUSION

Dans son ensemble, le réseau collégial a dit oui à l'option d'une gestion de l'évaluation par politique. Actuellement, vingt-quatre établissements publics d'enseignement collégial et douze établissements privés ont élaboré une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages jugée satisfaisante. On peut ajouter à ces nombres les dix-huit établissements qui ont soumis un document sous l'appellation «projet» ou qui, suite aux lacunes majeures relevées par la Commission, ont préféré retravailler leur texte pour en soumettre un nouveau dans les mois qui viennent. Le modèle qui se dégage des politiques et qui tend à se développer dans la plupart des collèges répond à la spécificité de l'enseignement collégial comme à la particularité de chacun des établissements. Celui-ci traduit l'autonomie des collèges et reconnaît une marge de manoeuvre pour les différentes instances en matière d'évaluation des apprentissages. Il permet de répondre de la qualité des apprentissages auprès du public et de l'État.

L'enjeu de la qualité des apprentissages a aussi un lien étroit avec la démocratisation de l'éducation. Celle-ci n'est pas seulement une question d'accessibilité; elle n'a de sens que si les collèges assurent un enseignement de qualité. Pour que le droit à l'éducation soit réel, il ne suffit pas d'ouvrir les institutions post-secondaires à un plus grand nombre d'hommes et de femmes, mais ce droit doit concilier qualité et accessibilité; la seconde sans la première est un leurre et la première sans la seconde n'a pas de sens.

Il reste cependant beaucoup à faire pour rendre effective la garantie de la qualité des apprentisages et pour l'étendre à toute la formation collégiale. Pour cela, au moins trois conditions doivent être remplies:

(1) Conseil des collèges, Commission de l'évaluation, *Les politiques d'évaluation dans les collèges*, Avis au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie, Janvier 1985, p. 3.

(2) *Ibid.*, p. 2.

- la nécessité pour tous les établissements collégiaux de se doter d'une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages;
- la mise en oeuvre de ces politiques;
- l'étendue du modèle des politiques à d'autres champs.

Ces conditions feront prochainement l'objet de recommandations, que la Commission de l'évaluation adressera au Conseil des collèges.

Les établissements collégiaux qui n'ont pas répondu à l'obligation légale de se doter d'une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages posent le problème de la garantie de l'évaluation des apprentissages en regard de leur propre institution, mais aussi dans leurs relations avec l'ensemble du réseau. Avant d'adopter une attitude précise à leur égard, il faudra identifier les motifs ou les circonstances pour lesquels ces établissements ne se sont pas dotés de politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages, ce qui, ne saurait cependant les en dispenser. Cette exigence devrait s'appliquer aussi aux écoles privées non subventionnées même si, au sens strict de la loi, elles ne sont pas tenues de se doter d'une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. En outre, la Commission entend porter une attention spéciale aux établissements qui ont présentement un projet de politique.

La mise en oeuvre effective des politiques est la condition essentielle afin de garantir la qualité des diplômes d'État décernés par les institutions. En vertu du mandat qui lui est confié par la loi, la Commission de l'évaluation doit examiner non seulement les politiques, mais leur mise en oeuvre à l'intérieur de chacune des institutions collégiales.

L'esprit dans lequel se fera cet exercice sera d'attester publiquement de la mise en oeuvre des politiques. Cet examen se fera en deux temps: celui du constat et celui du bilan. Le constat est une opération à réaliser dans l'année qui suit l'adoption de la politique visée pour s'enquérir de sa mise en oeuvre factuelle. Le bilan, pour sa part, est une opération plus approfondie à réaliser plus tard, au moment où l'institution aura prévu de faire le bilan de sa politique. Pour l'une et l'autre de ces étapes, comme ce fut le cas aussi pour l'examen des politiques, la Commission cherchera à remplir son rôle en respectant l'autonomie des collèges. De plus, afin de mieux réaliser cet examen, la Commission se propose de débuter par une consultation des différents groupes concernés par les politiques.

La troisième condition qui devra être remplie concerne les champs touchés par les politiques institutionnelles. On ne peut s'arrêter au seul champ des apprentissages, car l'amélioration de ceux- ci est liée au développement des conditions qui les entourent. C'est pourquoi le modèle des politiques d'évaluation doit s'étendre aux conditions d'apprentissages que sont l'enseignement, les services, les personnels ainsi que les programmes. Elles devraient être développées dans un même esprit de respect des composantes du collège, celui-là même qui a présidé à l'élaboration des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages.

La mise en oeuvre des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages, le cas des institutions collégiales qui ne s'en sont pas dotées, et les champs couverts par les politiques institutionnelles d'évaluation sont trois questions qui seront reprises par la Commission de l'évaluation, lorsque celle-ci fera le point, publiquement, sur l'état et les besoins de l'évaluation en enseignement collégial, en 1987.

COMMISSION DE L'ÉVALUATION 1985-1986

PRÉSIDENT
BÉLANGER, Paul

MEMBRES

DAGENAIS, Denyse
Professeure
École des Hautes études commerciales

GAGNON, Paul-Eugène
Directeur général
CLSC de l'Estuaire

GARNEAU, Céline
Professeure
Collège Édouard-Montpetit

GRÉGOIRE, Denis
Coordonnateur du programme
«Parlons-nous»
Banque Nationale du Canada

HUOT, Aline
Professeure
Cégep François-Xavier Garneau

JOBIN, Pierre
Chargé de cours à l'université
de Rimouski

LEFEBVRE, Guy
Adjoint à la direction des
services pédagogiques
Cégep Ahunstic

SIMARD, Nicole
Coordonnatrice du secteur des
sciences et techniques humaines
Cégep du Vieux-Montréal

PERSONNEL DE LA COMMISSION

Côté, Pierre, agent de recherche
Recherche et rédaction du rapport

Vekeman, Françoise, agente de recherche
Collaboration à la rédaction

Pouliot, Odette, coordonnatrice de la Commission

Ayotte, Marie-Andrée, secrétaire du président
Dactylographie du rapport

Gouvernement du Québec
Conseil des collèges

Composition et montage:
Mono-Lino inc.

Impression:
Imprimerie Canada inc.

© Gouvernement du Québec 1986
Dépôt légal: premier trimestre 1986
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
ISBN: 2-550-12969-5

Code: 9524-001